

# ***Le parcours de formation comme co-construction sociale***

**André Zeitler** : Centre de Recherche sur la formation – CNAM

Cette communication se situe dans le cadre d'un symposium qui avait pour titre parcours de formation et développement des compétences.

**Zeitler, A.**, (2007). Le parcours de formation comme co-construction sociale. In C. Chauvigné, J-C. Coulé, P. Gosselin (Eds), *Journées Compétences, Emploi et Enseignement Supérieur*, 63-75. Rennes (France), 13- 15 décembre 2006.

## **Résumé :**

Dans le cadre des formations professionnelles, les parcours de formation peuvent être pensés uniquement du point de vue des dispositifs : en extériorité à l'activité des apprentis. Mais ils peuvent être aussi appréhendés du point de vue de l'interaction entre les apprentis et le contexte de formation. Le parcours de formation peut-être envisagé dans une relation dialectique faite d'une redéfinition du contexte de formation, notamment dans son aspect social. Nous proposerons la conception selon laquelle la formation est à certains égards une *co-construction sociale*. Cette co-construction a des effets majeurs sur le développement des compétences. Sur le plan pratique, il nous paraît essentiel d'intégrer l'activité des apprentis dans la conception continue des dispositifs de formation, afin de favoriser une dynamique d'apprentissage créatrice de compétences professionnelles. Plus encore que cette intégration, nous pensons que les formations gagneraient à encourager et aider cette co-construction.

# 1 Co-construction de formation, configuration sociale et parcours de formation

Les universités sont confrontées au défi de la construction des compétences, ce qui impliquera probablement de profondes mutations à la fois de leurs organisations institutionnelles, mais aussi dans leurs dispositifs (alternance, évaluation des compétences) et des manières même de former (procédures de formation impliquant l'action, analyse de pratique...) (Perrenoud, 2006). Bref il s'agira de faire une plus grande place à l'apprentissage par l'activité pour la formation de l'expérience.

Au-delà de ces changements, déjà engagés dans de nombreux endroits<sup>1</sup>, la place de l'apprenant dans les parcours de formation devra certainement être revisitée pour promouvoir pleinement l'apprentissage de ces compétences.

En effet, nous soutiendrons la thèse suivant laquelle, dès lors que la formation fait une place plus importante à l'action et à l'apprentissage par l'activité, il s'ensuit que cette activité co-construit à la fois les savoirs mais aussi dans une large mesure le parcours de formation réellement vécu par l'étudiant.

L'apport et l'étude de données empiriques montreront, que ce parcours réel de formation est une co-construction résultant d'au moins trois sources d'influences : les données objectives du dispositif de formation, l'activité du formateur, l'activité de l'étudiant. Ainsi l'activité visant à « *se former* » produite par l'étudiant, n'est pas une simple réponse au contexte de formation, même redéfini. Cette activité est un des constituants de ce contexte. En effet, nous montrerons notamment, que l'activité du formé influence considérablement l'activité du formateur, tandis qu'évidemment cette dernière influence en retour la première. Ainsi plutôt que de considérer l'apprentissage comme une résultante de la commande de la formation, ou contraire comme la production exclusive de l'étudiant, nous préférons parler de *configuration de formation* pour rendre compte de cette co-construction. Ces configurations de formation sont les caractéristiques des situations, construites de façon immanente à l'interaction des activités à la fois du formateur, de l'étudiant et du contexte matériel de la situation. Dans ces configurations de formation, l'aspect *social* de la relation nous apparaît être une dimension essentielle. Nous parlerons ici de *configurations sociales de formation*.

---

<sup>1</sup> Que l'on songe à l'organisation des licences professionnelles par exemple, ou comme c'est le cas présenté ici à certaines formations dispensées dans des organismes de formations supérieures.

Celles-ci seront étudiées à travers 4 études de cas, qui relatent l'activité d'apprentissage de deux étudiants (appelés Alain et Benoît) dans une formation professionnelle à l'enseignement de la voile.

L'apprentissage sera étudié du point de vue de *l'apprentissage interprétatif* (Zeitler, 2006). Nous définissons cette notion comme *les procès de construction et de reconstruction des types, permettant le développement de nouvelles potentialités interprétatives*.

*Les types* sont quant à eux définis comme *les habitudes d'interprétation de l'acteur, d'un faisceau d'indices, fonction d'un engagement habituel dans la situation interprétée*.

Le fait essentiel qui nous a amené à produire cette hypothèse de la co-construction sociale est que chacun des deux étudiants, par le sens qu'ils attribuent aux situations de formation et dans lesquelles ils agissent, modifient ces situations de formation de façon récurrente et stable. En d'autres termes, ils créent toujours les mêmes configurations sociales de formation (ce qui inclut parfois une influence sur l'activité du formateur). Or pour Alain ces configurations sont porteuses d'apprentissages, tandis que pour Benoît, elles sont surtout porteuses de souffrance sans être la plupart du temps formatrices. D'ailleurs Alain réussira brillamment sa formation, alors que Benoît y échouera précisément sur le domaine où sont engagées ces configurations, c'est-à-dire dans l'activité d'enseignement pratique.

Nous présenterons dans un premier temps quelques résultats issus d'une recherche empirique (Zeitler, 2006). Dans un deuxième temps, nous proposerons une modélisation de deux configurations sociales de formation, l'une favorisant potentiellement l'apprentissage, l'autre l'inhibant.

## **2 Présentation de la recherche**

Nous avons étudié l'activité de deux étudiants enseignants sportif en voile dans un contexte de formation en situation pratique sous supervision tutorale.

### **2.1 Le terrain de recherche**

Cette étude est menée sur une formation en alternance utilisant des situations pratiques tant dans le cadre de l'entreprise d'accueil, qu'en organisme de formation. Des étudiants éducateurs sportifs dans la spécialité « voile », suivent cette formation pendant un an. Pour leur formation, ils doivent encadrer des groupes d'enfants pratiquant la voile. C'est pendant ces activités d'enseignement de la voile que le recueil de données est effectué. Pendant les séances que les étudiants enseignants encadrent, ils ne pratiquent pas eux-mêmes, mais doivent enseigner à de jeunes élèves, qui sont eux sur de petits bateaux à voile. Les étudiants

enseignants sont dans des bateaux à moteur, qui leurs permettent d'assurer la sécurité et de se déplacer facilement pour intervenir. **C'est donc bien l'activité d'enseignement qui est étudiée, et non pas celle consistant à apprendre la voile.** Nous avons observé ainsi et recueilli l'activité d'enseignement de deux étudiants tout au long d'un parcours de formation d'une année.

## **2.2 La méthodologie**

La méthodologie choisie, a été de faire un enregistrement vidéo continu de l'activité des étudiants enseignants. Pour ce faire, un dispositif de micros radios (émetteurs/récepteurs) a été utilisé, afin de gêner le moins possible l'activité des étudiants enseignants par une trop grande proximité de la caméra.

Un entretien d'auto confrontation a été ensuite réalisé. Il visait à recueillir des données permettant de construire *le cours d'action* (Theureau, 1992, 2000) d'enseignement des étudiants. Des configurations sociales de formation ont été élaborées à partir de la mise en relation, de la modélisation du cours d'action des étudiants à différents moments de leurs parcours de formation, des éléments des différents contextes, et de l'apprentissage réalisé par l'expérience.

## **3 Résultats et analyses de ceux-ci**

Benoît et Alain ont été observés dans des contextes d'enseignement différents et avec des tuteurs différents sur une année entière de formation. Nous avons délimité les données aux moments où les étudiants ont rencontré des situations qui leur posaient problèmes. Pour les résoudre ils ont été amenés à ouvrir une activité de détermination de l'action et de la situation dans laquelle ils ont dû interpréter la nature des situations qui leurs posaient problème. Nous avons appelé ces moments « *enquêtes* » (Dewey, 1993). Relatons quelques unes de ces enquêtes.

### **3.1 Le premier cas : collaboration des étudiants moniteurs avec leur tuteur à distance**

La première fois, que Benoît a été observé, il était dans l'organisme de formation, il enseignait la voile à des enfants. Un autre étudiant (Charles) était à bord de son bateau à moteur. Le tuteur était sur un autre bateau à moteur, et observait la séance à distance avec d'autres étudiants. Le tuteur pouvait entendre les consignes données aux élèves par Benoît, mais il était trop loin pour entendre les discussions entre les étudiants dans le bateau à moteur.

Lors de l'activité d'enseignement dans le premier contexte, Benoît remarque que ses élèves ont des difficultés à rester sur le parcours qu'il leur a donné, et qu'ils dérivent dans le sens du vent (sous le vent). Dans un premier temps, il attribue cette difficulté, à la présence d'un hypothétique courant, ou au fait que les bateaux sont poussés sous le vent. La détermination de la situation effectuée dans l'interprétation occurrente ne lui permet pas de construire une détermination de l'action efficace de son point de vue. L'interprétation qu'il donne des causes de celle-ci échappe à une intervention de sa part. Il s'ensuit un moment de malaise et un sentiment d'inconfort devant cette situation. C'est alors que Charles intervient et qu'une conversation s'instaure entre les deux étudiants :

**Charles** : c'est une belle journée, j'adore, il fait beau ... (silence)

**Charles** : les optimistes avec un ris dans le petit temps **ça ne remonte pas très bien.**

**Benoît** : **en fait le parcours, il n'est pas très bien mouillé** quoi.

**Charles** : Oui il faudrait que la bouée orange soit plus par là [plus au vent]

**Benoît** : je pense qu'ils peuvent remonter vers la bouée orange ...

**Charles** : fais-les en aller vers la perche autrement, et tu remontes sur le parcours.

**Benoît** : **c'est sur ce bord alors vraiment**

**Charles** : oui oui il faut qu'ils remontent

**Benoît** : qu'ils remontent , qu'ils remontent

On voit ici que le simple fait que Charles fasse remarquer que les bateaux ne remontent pas très bien, incite Benoît à faire évoluer son interprétation première de la situation. En effet le terme « remonter » signifie implicitement que les bateaux sont proches de l'axe du vent sur un bord, ce qui ne devrait pas être le cas puisque au « vent de travers » les bateaux sont dans un sens comme dans l'autre toujours en travers du vent.

Très rapidement, en quelques mots les deux étudiants déterminent, que les difficultés des élèves sont dues au positionnement du parcours par rapport au vent, puisqu'il y a un bord sur lequel il est plus difficile pour les élèves de se maintenir que sur l'autre. Il suffit donc d'orienter différemment le parcours pour régler le problème de dérive. C'est d'ailleurs ce qui sera fait et avec succès. Cette interaction facilite de façon assez spectaculaire la construction d'une nouvelle interprétation de la situation.

Mais **cette nouvelle interprétation de la situation est aussi associée à un apprentissage interprétatif. Benoît forme un nouveau type**, que nous pouvons formuler ainsi: un parcours au-dessus du vent de travers implique l'existence d'un bord sur lequel les élèves ont du mal à rester sur le parcours. Cette expérience est associée au repérage par l'acteur de l'indice : les élèves dérivent sous le vent du parcours sur un des deux bords. Cet apprentissage a été facilité par la médiation du langage imposée par la courte interaction en cours d'action. Remarquons également que cette interprétation collective réalisée entre pairs est marquée du sceau de la **collaboration** entre les deux étudiants. Cette médiation, parce qu'elle introduit

une distance entre le sujet et son action, devient un moyen de produire d'autres interprétations et actions, et des apprentissages associés à cette enquête.

Cependant il ne faudrait pas croire que le simple fait de placer deux étudiants officiellement dans une situation de collaboration suffise à produire une activité d'interprétation collective porteuse d'apprentissages, comme nous allons le voir maintenant. Dans un deuxième épisode les choses vont se passer de façon très différente, à une semaine seulement d'intervalle.

### ***3.2 Deuxième cas : compétition entre les étudiants et proximité du tuteur***

En effet, une semaine plus tard Benoît était en entreprise (club de voile), et menait une séance à partir d'un bateau à moteur, où était encore présent un autre étudiant (Alain, qui avait mené le début de la séance). Mais cette fois le tuteur était à bord du bateau à moteur de sécurité. Il pouvait donc entendre les discussions entre les deux étudiants.

Benoît prend en responsabilité la séance, ce qui va ouvrir une longue et pénible enquête, car le vent est très faible et permet à peine aux bateaux d'avancer. Cette enquête vise à trouver les moyens de faire regagner par les bateaux une zone au-vent<sup>2</sup> où il a prévu de réaliser son exercice. A ce moment, les préoccupations de Benoît visent à apparaître brillant aux yeux du tuteur, car il se sent en situation d'évaluation<sup>3</sup>. L'objet de l'enquête est donc double, il s'agit à la fois de réussir la mise en place prévue, mais cette activité n'est qu'un moyen pour obtenir la reconnaissance de la part de l'autorité sociale notamment évaluative et incarnée par le tuteur.

Au moment où Benoît veut commencer son exercice, Alain (l'autre étudiant présent dans le bateau de Benoît avec le tuteur) qui pressent la difficulté des élèves à rejoindre le parcours essaie d'intervenir auprès de Benoît pour lui proposer de faire quelque chose d'autre, mais Benoît le coupe et ne l'écoute pas. Pourtant Benoît se met à douter de la possibilité de faire remonter les élèves sur le parcours, car il juge que les élèves n'ont pas toutes les compétences pour le faire. Cette interprétation de la situation ne remet pas pour autant en cause la poursuite de son exercice dans laquelle il persiste.

A ce moment, les trois protagonistes constatent qu'il ne reste plus beaucoup de temps. Un sentiment de **panique** envahit Benoît quand il regarde sa montre. Il tente alors de lancer l'exercice tout en aidant ceux qui sont le plus en difficulté. Il juge alors que les bateaux

---

<sup>2</sup> C'est à dire qu'il faut louvoyer contre le vent pour rejoindre le parcours, ce qui relativement difficile pour des élèves peu expérimentés.

<sup>3</sup> Ce qui du point de vue du tuteur n'est pas le cas ; celui-ci déclare au contraire dans un entretien avec le chercheur vouloir leur demander de collaborer et d'essayer de réaliser des choses qu'ils ne maîtrisent pas forcément pour apprendre de leurs actions. Le tuteur déclare ne pas tenir compte de la qualité de la prestation puisque l'évaluation certificative doit avoir lieu dans plusieurs mois.

n'avancent plus assez pour réaliser son exercice pour lequel il tente précisément de faire venir les élèves sur son parcours. Cette interprétation de la situation ne l'empêche pourtant pas de persister à vouloir maintenir son exercice. Ceci montre une sorte de **découplage** entre l'activité interprétative et l'action proprement dite. Il entre alors dans une période d'espoir à chaque renforcement du vent qui fait avancer mieux les bateaux et de doute teinté de panique lorsqu'il constate un affaiblissement du vent. Pendant ce temps le tuteur ne dit rien et observe la situation, tandis que Benoît recherche les indices de ce que pense le tuteur... C'est alors qu'il voit le vent s'affaiblir encore, et le tuteur prendre des notes sur son calepin. Ce fait provoque chez lui une véritable panique, il s'énervé et dit perdre la tête, car il interprète cette prise de note comme le symbole d'une évaluation de son action, voire de lui-même. A ce moment un évènement terrible se produit pour Benoît. Le seul bateau qui avait réussi à rejoindre le parcours fait demi tour et redescend avec le vent, vers les autres élèves qui n'arrivent pas à remonter. Le tuteur se met à rire. Benoît interprète immédiatement ce rire comme le signe qu'il est « *ridicule au possible* » aux yeux du tuteur et que *sa séance est irrattrapable*. Pour couronner le tout, le vent tombe encore et les élèves sous le vent ne remontent plus du tout. Il poursuit son action alors qu'il pense qu'elle est sans issue, comme s'il agissait **sans espérer** que la situation puisse s'améliorer. Dans cette **activité désespérée**, son activité d'interprétation se partageait déjà sur l'observation de tous les indices lui montrant l'échec de son action (la force du vent, les positions des élèves par rapport au parcours, l'activité de ceux-ci...). Benoît se focalise maintenant essentiellement sur l'activité du tuteur : le silence, l'observation du tuteur, puis son calepin et son rire devenant les artéfacts du ridicule et de l'échec, « *si le tuteur se permet de se marrer c'est que c'est vraiment [pas bon]* ». Benoît renforce alors un type selon lequel les situations de formation avec la présence du tuteur sont des situations d'évaluation et de sanction pénible à vivre. Il s'assoit sur le bateau ne sachant plus quoi penser ou quoi faire et regarde Alain intervenir à sa place. Il n'a alors plus vraiment d'attente, ni même d'espérance. Quand Alain constate qu'il n'y plus de vent, il pense que tout le monde est d'accord pour arrêter la séance. Benoît va saisir au bond cette autorisation validée par l'autorité pour arrêter sa séance. Sa préoccupation du moment est alors de « *rentrer et d'oublier tout ça* ». Quand Alain propose de remorquer les élèves pour rentrer, il acquiesce. Cet épisode montre toute la dureté que peut revêtir les activités d'enseignement sous contrôle tutorial, sans qu'elles soient pour autant compensées par une aide effective de la part du tuteur.

### 3.3 Résultats et discussion du deuxième cas

1/ Dans cette enquête, Benoît a une activité interprétative qui s'organise progressivement principalement sur l'activité du tuteur, y compris la non-activité manifeste et le silence de ce dernier. 2/ Contrairement à la séance précédente Benoît se place dans une activité de compétition avec l'autre étudiant et non plus de collaboration. 3/ De ce fait, l'aide du pair n'est plus acceptée, car elle serait contraire à l'objet de l'enquête structurée par la préoccupation de se montrer plus compétent que l'autre étudiant. La construction collective d'une nouvelle interprétation n'est plus possible ici. 4/ Le jugement de son action, vécue comme un échec, renforce des types relatifs à la situation de formation incluant la situation d'encadrement comme potentiellement dangereuse et porteuse de ridicule.

Ces 4 résultats peuvent être compris comme l'expression de la transformation du *cadre primaire* (Goffman, 1991) d'enseignement et/ou de formation dans un nouveau cadre : celui de la démonstration d'une compétence, dans un contexte perçu par l'étudiant comme un moment d'évaluation de la part du tuteur. De ce point de vue, l'encadrement des élèves et sa propre formation, deviennent plutôt des *cadres secondaires*. Ces deux activités sont en fait *théâtralisées* : il s'agit de faire comme si l'on encadrait pour faire progresser les élèves, comme si cet encadrement servait à sa propre formation. En fait, l'essentiel est ailleurs ; il s'agit avant tout de se montrer sous son meilleur jour aux yeux du tuteur. C'est ce qui paradoxalement conduit le plus sûrement Benoît à l'échec. Le silence ou le rire du tuteur prennent dans cette perspective une signification particulière. Ce n'est pas celui d'un *spectateur* mais celui de *l'amateur* que Benoît perçoit et interprète. Comme le note Goffman (1991; p. 138), en parlant du *cadre théâtral* (qui nous concerne en fait dans cet épisode), « *le rire par un acte ou par une réplique particulièrement drôle est tout à fait différent de celui qui fuse lorsqu'un comédien s'embrouille... Dans le premier cas c'est le spectateur qui rit, alors que, dans le second, c'est l'amateur* ». Il est possible de comprendre à quel point ici le rire du tuteur, considéré par Benoît comme celui d'un amateur averti de l'activité d'enseignement, devient l'indice du ridicule pour lui. Les remarques, questions et actions du tuteur ne peuvent plus être interprétées sous l'angle de l'aide à l'enseignement ou à la formation mais sont bien pour Benoît des signes relatifs au cadre primaire de la présentation de face : le silence, le rire, le calepin, les questions du tuteur deviennent les artéfacts de cette présentation, qui devient ridicule si les choses tournent mal et non plus les éléments d'une formation au métier. Dit à la manière de Barbier (2006), l'action de l'acteur est en fait ici essentiellement une *activité d'influence sur autrui* et non pas à dominante opératoire de *production de résultats* : le langage et les signes donnés aux élèves sont en réalité destinés au tuteur. Ainsi fonctionne



l'intersubjectivité dans cette dyade, l'essentiel étant dans la présentation théâtralisée de la compétence, présentée aux yeux de l'amateur de ce théâtre : le tuteur.

### **3.4 Comparaison des deux premiers cas**

La comparaison de ces deux premières enquêtes, montre que la présence du tuteur ou son absence peut pour un étudiant donné, impliquer une transformation radicale du sens de la situation, orientant du même coup les objets des enquêtes, le travail collectif et l'apprentissage interprétatif. Ceci est associé à une transformation des *rapports de place* (Barbier, ibid.) entre les deux étudiants, les faisant passer d'un statut de collaborateurs à celui de compétiteurs. Quand le tuteur est présent ou absent dans le bateau, une collaboration ou au contraire une compétition s'instaure entre les deux étudiants, créant ainsi des conditions d'apprentissage interprétatif très différentes. Dans le premier cas, il y a, par la médiation du langage, une remise en cause des interprétations premières des situations, et d'une ré-interprétation rapide de la situation. Cette activité interprétative collective débouche sur des apprentissages interprétatifs rapides et efficaces dans le cours même de l'action. Dans le deuxième cas, les cadres de l'expérience se transforment sous l'influence du sens donné à la présence du tuteur. La coopération se mue en compétition entre les deux étudiants. Non seulement les activités d'encadrement et de formation deviennent secondaires par rapport au cadre théâtralisé de la présentation de soi, mais ce cadre primaire est fondé par la préoccupation de se montrer davantage compétent que l'autre étudiant. Ceci se traduit par un refus de l'aide associé à des préoccupations d'ostentation d'une compétence supérieure à celle de l'autre étudiant, ce qui concrétise bien le sens de compétition de l'activité en cours. Il est possible au passage de remarquer une distorsion entre la signification officielle donnée à la situation de coopération, avec le sens subjectif et personnel de compétition qu'elle revêt pour l'étudiant.

En effet, si on reprend les définitions classiques de Deutsch (1949) sur la coopération et la compétition « *on peut atteindre son but que si l'autre l'atteint, à l'inverse la compétition signifie que l'on ne peut atteindre son but que si l'autre ne l'atteint pas* », l'engagement de l'étudiant à paraître plus brillant que l'autre, le porte à se centrer sur l'image qu'il donne à voir au tuteur. Il s'ensuit que les procès d'interprétation prennent en compte les indices significatifs donnés par le tuteur en plus de la situation d'enseignement *stricto sensu*. Cela débouche sur une telle augmentation de la diversité des indices de la situation – entre les indices de la dimension sociale et technique – que l'étudiant n'arrive plus à interpréter cette complexité. L'apprentissage essentiel qui en ressort est une méfiance accrue vis-à-vis de la situation de formation sous supervision tutorale.

A l'inverse, en l'absence du tuteur à bord, Benoît pouvait accepter l'aide de son coéquipier sans pour autant se sentir dévalorisé aux yeux du tuteur.

Il y a alors une coopération réelle, l'interprétation de la situation peut changer radicalement et très rapidement par la simple verbalisation divergente de l'interprétation de la situation ou simplement de certains indices sur l'état de celle-ci.

L'apprentissage interprétatif dans son orientation de production de résultats peut alors survenir.

Pourtant les rôles ne sont pas définis strictement, les deux étudiants pouvant intervenir dans la séance, l'un ayant simplement la responsabilité de la séance à un moment particulier. Or comme le signale Monteil (1994), l'absence de rôles préalablement définis permet l'émergence de l'obligation fonctionnelle d'une division minimale du travail, et par la-même les conditions d'un conflit socio-cognitif facilitant les constructions cognitives. Cette non pré-définition stricte des rôles est un facteur d'échange et de coopération, comme il possible de le voir pour le premier cas. Cependant la transformation des cadres de l'activité et de l'interprétation des situations par le sens attribué aux faits et gestes du tuteur - y compris les silences et l'inactivité apparente - transforme la structure sociale de l'activité et empêche une collaboration effective entre pairs, mais aussi entre les tutorés et le tuteur.

### **3.5 Le rôle de la responsabilité**

Cependant la proximité du tuteur et le sens de sa présence ne sont pas les seuls paramètres sociaux déterminant les procès d'apprentissage interprétatif pour Benoît. La plus ou moins grande prise de responsabilité dans la séance joue aussi un rôle. Les temps d'intervention dans la séance relative au deuxième cas avaient été partagés entre Benoît et Alain. Ce dernier avait commencé la séance, Benoît était sensé l'aider dans cette tâche d'encadrement, et inversement plus tard (deuxième cas). Benoît n'était donc pas réellement en responsabilité de la séance au début de la séance. L'étude de l'activité interprétative tout au long de cette séance montre que les objets des enquêtes, le contenu des interprétations et l'apprentissage interprétatif changent en fonction de la part de responsabilité prise par Benoît dans la conduite de la séance, toujours sous le regard du tuteur.

### 3.5.1 Présentation synthétique de l'évolution des contenus des interprétations dans la séance de Benoît

En-quêtes	Contexte	Objet de l'enquête	Objet des apprentissages interprétatifs
1	A terre : L'acteur n'est pas en responsabilité, mais a la possibilité d'intervenir dans la séance de l'autre étudiant.	Surveiller, juger, et influencer la séance de l'autre étudiant, afin d'éviter les problèmes futurs mais aussi pour faciliter l'apprentissage des élèves.	Investissement des élèves, leurs apprentissages, et la stratégie d'enseignement mise en œuvre.
2	Idem 1, mais sur l'eau.	Remplir l'espace de parole pour se montrer plus compétent que l'autre étudiant, par des interventions sur la technique des élèves.	L'intérêt de la situation en cours vis à vis de l'image qu'il peut donner de lui-même, la technique des élèves.
3 Cas N°2	L'acteur est en responsabilité, mais l'autre étudiant peut l'aider. La situation est perçue comme une évaluation de la part du tuteur	Apparaître compétent aux yeux du tuteur, en mettant en place coûte que coûte efficacement un exercice « <i>pédagogique</i> », c'est à dire dans une forme non jouée.	L'attitude du tuteur, les conditions de mise en place de l'exercice, ce que pensent les élèves de l'exercice mis en place.
		Comprendre ce qui se passe pour trouver de nouvelles solutions	Les éléments divergents des attentes et espérances de l'acteur

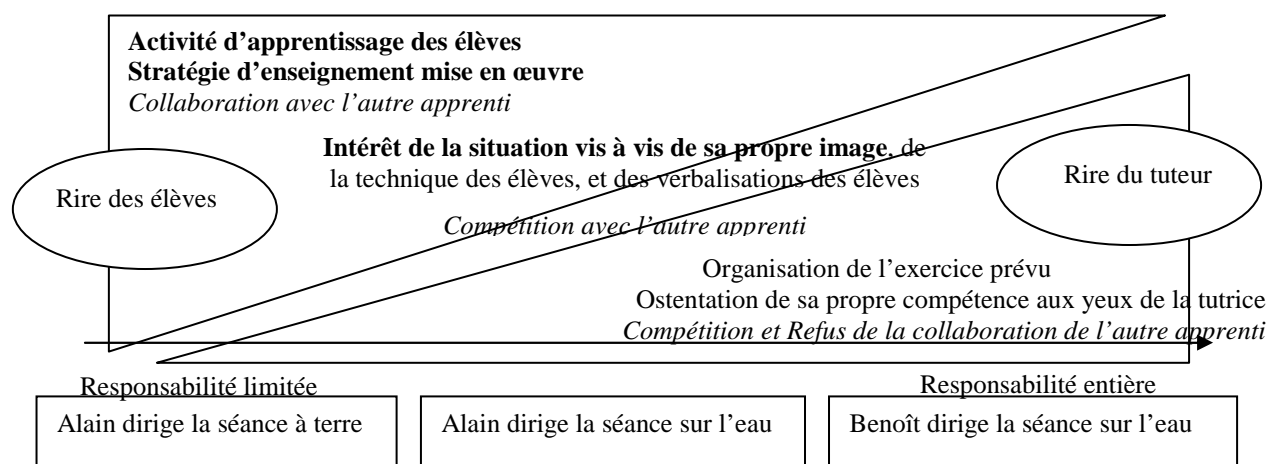
Ce tableau montre que plus l'acteur est en charge de la responsabilité de la séance, plus l'objet des interprétatives et des apprentissages évolue de la *prise en compte des élèves*, vers le *souci de la présentation de soi* aux yeux du tuteur.

### 3.5.2 Des apprentissages interprétatifs fonction de la responsabilité de l'acteur et de la valorisation sociale de l'activité

Dans un raccourci saisissant, il est possible de constater que l'acteur se focalise sur le rire des élèves au début de la séance comme indice pertinent de la situation en cours, alors que c'est celui du tuteur qui devient un indice essentiel de la situation à la fin de la séance, quand Benoît est en responsabilité. Cette évolution se double de celle d'une première phase de collaboration tant que les deux étudiants sont à terre à une phase de compétition dès qu'ils sont sur l'eau. Cette compétition s'organise autour de l'utilisation de l'espace de parole qu'il s'agit de remplir davantage que l'autre étudiant, afin de se montrer plus compétent que le pair-concurrent, voir même de limiter l'activité d'encadrement de l'autre étudiant. Cette intensification de la compétition entre les étudiants, est liée à la valorisation sociale relative des deux moments de la séance. La partie à terre étant perçue par les différents acteurs, comme moins valorisée socialement que l'encadrement en mer, emblématique de l'identité du métier de moniteur de voile. L'enjeu social de l'activité située organise donc les procès

d'interprétation et des apprentissages. En jouant un rôle de catalyseur, il augmente les effets déjà présents dans les dynamiques liés à présence du tuteur.

De façon schématique, l'évolution des objets des apprentissages interprétatifs peut-être représentée de la façon suivante :



#### Evolution de l'objet des apprentissages interprétatifs au cours de la séance de Benoît

### 3.5.3 Le social comme élément de la situation

Un autre type de données vient préciser l'importance de la dimension sociale dans la situation. Il s'agit du recueil de données faisant suite à l'auto-confrontation, que nous avons recueillies de façon fortuite. La vidéo de la séance était coupée, l'entretien d'autoconfrontation était terminé, mais la discussion avait continué sur l'expérience vécue tandis que l'enregistrement continuait de se faire.

Dans l'entretien d'autoconfrontation, tant que la vidéo retrace l'activité passée, Benoît dit qu'il était dans l'incapacité de proposer de nouvelles solutions et se réfère pour expliquer ses difficultés à un manque de préparation et de solutions alternatives. Cependant dès lors que la vidéo est éteinte, de nouveau questionné sur ce qu'il aurait fait sans présence du tuteur, l'acteur fait état de solutions alternatives, entraînant une autre interprétation de la situation.

Tout se passe comme si le cadre de l'activité secondaire et théâtralisé d'enseignement pendant la séance, redevenait un cadre primaire dès lors que le tuteur n'est plus là, permettant l'émergence de solutions, d'interprétations nouvelles de la situation, donc de potentialité d'apprentissage interprétatif. En d'autres termes, les actions à intention dominante d'influence sur autrui, redeviennent des actions à dominante de production de résultats d'une activité opératoire visant la transformation de l'environnement externe. Par exemple, les nouvelles solutions envisagées par Benoît étaient de l'ordre de l'arrêt de l'exercice en cours. Il

aurait mis un jeu en place et il déclare rétrospectivement qu'il ne se voyait pas utiliser de telles solutions, car elles ne lui paraissaient pas assez sérieuses en présence du tuteur. Pour Benoît elles n'étaient pas « *pédagogiques*<sup>4</sup> », c'est à dire qu'elles ne paraissaient pas conformes à ce que Benoît imaginait de ce qu'attendait le tuteur, de l'action qui convenait en sa présence.

Ceci est pour nous révélateur d'une *activité empêchée* (Clot, 1998, 1999) qui entre en rupture avec la planification préétablie de l'action. En effet, toute l'activité de cet acteur est orientée par l'engagement à réaliser ce qu'il avait prévu (*je m'étais engagé devant tout le monde à faire ça... alors je ne pouvais pas faire autrement*). Tant que la présence du tuteur est présente à l'écran, l'acteur ne peut pas accéder à toute une partie de sa cognition, tandis que le simple fait d'imaginer que le tuteur ne soit plus là ou/et qu'il ne soit plus à l'écran, permet la convocation d'autres solutions qu'il possède pourtant mais qui ne lui viennent pas à l'esprit en présence du tuteur ! Tout se passe comme s'il y avait une inhibition d'une partie des types en présence du tuteur. Nous faisons l'hypothèse que certains types ne sont pas conformes à *l'action qui convient* (Thévenot, 1990), dans le contexte social (supervision tutorale) dans lequel il agit. Ce contexte social est structuré par l'idée que l'acteur se fait de la norme attendue (par l'autorité évaluative) envers sa propre activité.

Ici c'est bien le rôle social d'évaluation unilatérale descendante et normative attribuée à l'activité du tuteur par le stagiaire, qui structure le sens de la situation, le cadre de l'activité, le travail collectif, oriente les interprétations de la situation et l'apprentissage interprétatif. Non seulement la dimension sociale de l'activité organise les interprétations, les actions, mais elle empêche dans le même temps toute une potentialité d'activité<sup>5</sup>, et notamment l'apprentissage interprétatif.

### **3.5.4 Troisième cas : le social de l'activité comme dimension subjective de la situation**

Cependant l'attribution de ce sens est contingente, car relative aux acteurs. Alain n'attribuait pas un sens d'évaluation aussi fort au tuteur. Quelques mois plus tard vers la fin de la formation, lors d'une séance sous la tutelle d'un autre tuteur, Alain ira jusqu'à résister par trois fois aux injonctions de son tuteur qui l'incite à réaliser une action pédagogique particulière. La raison de cette résistance est qu'il intégrait son activité d'enseignement sous supervision tutorale, dans le cadre plus large de sa formation. Il voulait savoir à quoi allait

---

<sup>4</sup> Dixit extrait de l'autoconfrontation

<sup>5</sup> En transgressant quelque peu la posture de chercheur, je ne peux résister ici à l'envie de signaler que j'avais trouvé que les solutions proposées par Benoît à la suite de l'autoconfrontation étaient beaucoup plus pertinentes compte tenu du contexte de la séance que celles qu'il s'acharnait à mettre en place en présence du tuteur...

aboutir son action pour pouvoir l'analyser dans le débriefing de séance après celle-ci. Le cadre primaire construit par cet étudiant est celui de l'activité « *se former* ». A l'inverse Benoît lors de la même séance demandera tout au long de son activité l'assentiment du tuteur pour toutes les actions entreprises, afin de valider tout au long de sa séance si ses actions étaient conformes aux souhaits de son tuteur. Le cadre de son activité était de l'ordre de la « *conformation* ». **Se faisant Benoît amènera son tuteur à lui donner des consignes de conformation à son action.** Le tuteur pourtant se refusait au départ à dire à Benoit ce qu'il devait faire. Devant les hésitations et les demandes de celui-ci, il entre pourtant progressivement dans des actions visant à guider l'action de son étudiant de façon de plus en plus précise.

De ce point de vue, c'est bien le sens social attribué à la présence du tuteur qui est en cause dans la transformation des cadres d'analyse de la situation, davantage que sa seule présence ou son absence. Il est à noter que les catégories d'attribution de sens à la présence du tuteur, parce qu'elles déterminent l'activité des étudiants ont des effets essentiels sur l'apprentissage. La dimension sociale de l'activité n'apparaît pas uniquement comme une donnée objective de la situation, mais bien aussi comme une construction subjective, dont les ressorts apparaissent probablement aussi lié à l'histoire biographique de l'acteur. **Ainsi le sens social attribué à la situation organise aussi l'activité de l'étudiant qui détermine en retour l'activité du formateur.**

### **3.6 Quatrième cas : un apprentissage interprétatif co-construit entre le tuteur et l'étudiant**

#### **3.6.1 Présentation du quatrième cas**

Un quatrième cas nous amène à penser la dimension sociale de l'apprentissage interprétatif, non pas comme une donnée externe à l'activité des acteurs, mais comme une configuration sociale co-construite par leurs interactions.

L'étudiant (Alain) et le tuteur sont dans le même bateau. Là, compte tenu des cas présentés plus haut, il serait possible de s'attendre à ce que l'apprentissage interprétatif de l'étudiant soit limité par la présence du tuteur. Mais ici il n'en est rien. Le tuteur a demandé à l'étudiant de ne pas intervenir tout de suite, mais d'observer le déroulement de la situation. Ils se sont fait part mutuellement de leurs interprétations de la situation. Une collaboration entre un étudiant et un tuteur est devenue effective et est centrée essentiellement sur l'interprétation de la situation, voir sur les apprentissages interprétatifs. L'engagement d'Alain s'est alors transformé en vue d'améliorer ses capacités à interpréter les situations similaires. Il s'en est

suivi une activité de sa part renforçant encore la collaboration entre le tuteur (notamment par les questions qu'il lui pose, et par ses réflexions à voie haute convoquant des expériences passées). L'activité du tuteur quant à lui, en poussant Alain à prendre le temps d'observer la situation, favorise son apprentissage interprétatif. En répondant aux préoccupations d'Alain centré sur la réduction de ses dilemmes interprétatifs, il favorise la survenue de procès d'apprentissage interprétatif de l'ordre de la *mise en faisceau prédicatif et symbolique de types*. En faisant part de ses interprétations et lui montrant les indices qu'il repère dans la situation, le tuteur favorise la *vérification pragmatique des types nouvellement construits* (Zeitler, 2006). Comme dans le cas de la collaboration entre les étudiants du premier cas, la médiation langagière dans le cours d'action favorise le développement d'apprentissage interprétatif. Ici comme dans le premier cas elle est produite par une collaboration voulue par le tuteur, acceptée et enrichie par l'étudiant. Le tout débouche sur la construction d'une situation subjectivement partagée, riche d'apprentissage interprétatif, qui produit des positions personnelles tranchant des dilemmes fondamentaux de l'acte d'enseignement : Le tout dans une activité de six minutes et dans le cours même de l'action !

### **3.6.2 Discussion du cas : la configuration sociale d'apprentissage**

**Ainsi ce n'est pas le seul tuteur qui organise l'activité de l'étudiant, comme l'activité de l'étudiant n'est pas indépendante de celle du tuteur. C'est bien l'interaction des deux acteurs qui a fait émerger cette relation.** Nous désignons par *configuration sociale d'apprentissage*, la situation co-construite par l'activité des acteurs dans l'action. Ici c'est cette configuration sociale d'apprentissage qui construit la réussite de l'apprentissage interprétatif comme la configuration du cas 2, conduit plutôt à un échec relatif.

## **4 Conclusion sur la dimension sociale de l'apprentissage interprétatif**

### **4.1 Activité collective et dimension sociale de la situation**

Ces configurations sociales d'apprentissage jouent un rôle essentiel dans la construction de l'interprétation des situations : elles structurent les cadres de l'activité et de l'interprétation de la situation et elles organisent l'activité collective des acteurs. Il est nécessaire ici de bien distinguer de ce qui relève de l'action collective et de l'influence du social. Dès lors qu'il y a interaction entre les étudiants ou avec le tuteur, l'action collective existe. Cependant cette activité collective prend des formes opposées de collaboration ou de compétition en fonction du cadre social dans lequel se reconnaît le sujet. La dimension sociale réelle de la situation

apparaît alors dans le sens que donnent les étudiants à la présence du tuteur : une aide à l'apprentissage et à l'action ou un représentant de l'autorité évaluative. Selon le sens donné, l'activité réelle repérable à travers les interprétations associées est de l'ordre de la production d'un encadrement, ou d'une prestation théâtralisée et compétitive.

Ainsi la dimension sociale de la situation n'est pas uniquement une donnée objective, mais est essentiellement une composante subjective de l'activité. Le niveau de responsabilité du stagiaire, la plus ou moins grande proximité du tuteur et son activité, sont différemment perçus en fonction de la personne. En fonction des différents étudiants, la dimension sociale de la situation structure un sens particulier du contexte de formation. Il a été possible d'en repérer deux. Le premier est organisé par le sens « *se former* » tandis que le deuxième est tendu vers la préoccupation de « *se conformer* » à l'autorité normative. Différents éléments entrent ainsi en interrelation, donnant lieu à des configurations totalement différentes y compris sur le plan social alors même qu'elles sont situées dans une même unité de lieu et de temps. Il est remarquable que certaines configurations s'avèrent davantage porteuses de réussite tandis que d'autres orientent plutôt l'activité vers l'échec de la formation.

D'avantage qu'une relation de cause à effet, ou de corrélation, nous préférons utiliser la notion de configuration. Celle-ci permet de rendre compte de l'interaction d'éléments qui organisent ensemble une orientation de l'activité, tandis que chacun des éléments pris séparément reste contingent à la détermination de celle-ci. Nous avons modélisé deux configurations sociales d'apprentissage interprétatif. Il est évident que la construction de ces deux configurations ci-dessous est une modélisation de deux formes extrêmes d'activité d'apprentissage. Mais pourtant ces deux formes ressortaient de nos données. La pratique des acteurs est probablement rarement aussi tranchée.



### Deux exemples extrêmes de configuration sociale d'apprentissage interprétatif

	<b>Configuration sociale d'apprentissage porteuse potentiellement :</b>	
<b>Caractéristiques de l'activité d'apprentissage</b>	<b>d'échec</b>	<b>de réussite</b>
Engagement global de l'acteur	Se conformer	Se former
Préoccupations essentielles	Se montrer compétent aux yeux du tuteur	Faire participer les autres aux décisions / prendre des avis
Sens de la présence du tuteur	Evaluation	Aide
Dialogue engagé entre les acteurs	Remplissage de l'espace de parole / lutte pour la prise de pouvoir dans l'activité d'encadrement	Conflits socio-cognitifs et construction collective de nouvelles interprétations des situations
Travail collectif	Compétition / refus de l'aide	Collaboration / acceptation de l'aide
Cadre de l'interprétation des situations	Cadre secondaire théâtralisé d'encadrement ou / et de formation pour soi	Cadre primaire d'encadrement ou et de formation pour soi
Activité interprétative majoritaire de l'étudiant	Centrée sur l'activité du tuteur	Centrée sur l'activité des élèves
Responsabilité de l'étudiant	Forte sur la réussite de la séance, faible sur son propre apprentissage	Faible sur la réussite de la séance, forte sur son propre apprentissage
Normes de l'action attendue valorisées par le collectif	Réalisation de la séance prévue	Adaptation contingente à l'évolution de la situation
Temps d'intervention	Court, sentiment de crise temporelle (ne pas avoir suffisamment de temps pour faire ce qu'il pense devoir faire)	Long, temps d'intervention organisé par ce qu'il y a à faire
Proximité du tuteur dans une distance où l'échange est possible	Obstacle à l'apprentissage	Facilitation de l'apprentissage

Une place particulière sera réservée à la *proximité spatiale du tuteur*. Celle-ci est un obstacle dans la configuration d'échec, tandis qu'elle représente une ressource dans la configuration de réussite. En effet, selon le sens attribué à la collaboration tuteur/ tutoré, la distance peut jouer un rôle opposé.

Ainsi comme le remarque Bougeois (1997), les caractéristiques du contexte de formation sont essentielles à l'apprentissage, par le fait qu'elles influencent les interactions sociales avec les formateurs mais aussi entre pairs. La réussite de l'apprentissage est donc une affaire de contexte (Monteil et Huguet 2004).

Cependant, ce que nous voulons signifier avec la notion de configuration, c'est que ce contexte est redéfini subjectivement par l'apprenant dans la situation. Plus encore, il intervient dans la construction du contexte à partir de ses interprétations du contexte dans ce qu'il a de social, mais aussi par ses actions concrètes. De ce point de vue la configuration situationnelle de formation est une co-construction de la situation de formation, réalisée entre l'étudiant, les formateurs et le dispositif, à la fois subjective mais aussi objective. Ces configurations sont apparues relativement stables sur toute une année de formation. Si l'on définit le parcours de formation comme la succession de ces situations de formation co-construite, alors il faut bien admettre que le parcours réel de formation est une co-construction. Cette dernière conception s'oppose radicalement à une conception de la formation organisée uniquement comme une commande.

## ***4.2 Perspectives praxéologiques***

D'un point de vue praxéologique, nous pensons qu'il est essentiel d'intégrer cette dimension de co-construction, dans la conception des formations. Dans cette voie, nous voyons quelques pistes de réflexions que nous ne pouvons pas développer d'avantage ici :

- Intégrer les étudiants comme co-constructeurs de leur propre formation, notamment par la prise en compte de leur engagement dans les situations de formation
- Intervenir du point de vue de la subjectivité engagée de l'apprenti
- Formation à l'apprentissage (partage de l'activité de formation)
- Aide à l'apprentissage (versus évaluation)
- Contractualiser la signification de la formation et de la présence du formateur
- Aider dans l'action même d'apprentissage...

Ces différents points impliquent de faire une place particulière à l'autonomie des étudiants dans la formation, qui ne réduit pas à une organisation de leur solitude...

## 5 Référence

- Barbier, J.M. (2006). Rapports entre sujets et activités. In J.M. barbier et M. Durand (dir.). *Sujets, activités et environnements: approches transverses (pp.175-220)*. Paris : P.U.F.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation d'adulte*. Paris : PUF.
- Clot, Y., (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : la Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations*, 2, 2, 129-152.
- Dewey, J. (1993 [1938]). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Goffman, E. (1991). « *Les cadres de l'expérience* ». Paris : éditions de Minuit.
- Monteil, J.M. (1994). Interactions sociales et performances dans les apprentissages. In G. Vergnaud (dir.), *Didactique où en est t-on ?* Paris : Hachette.
- Monteil, J.M. et Huguet, P. (2004). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : P.U.G.
- Perrenoud, P. (2006). Les compétences : enjeux socio-économiques et politiques. *Actes des journées « compétences emploi et enseignement supérieur »*. 13 au 15 décembre 2006. Université de Rennes 2.
- Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. In P. Ladrière, P. Pharo, L. Quéré (Eds.), *La théorie de l'action ? Le sujet pratique en débat* (pp.39-69). Paris: CNRS.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Centre de Recherche sur la Formation du CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris : PUF.
- Zeitler, A. (2006). Apprentissage et interprétation des situations. Le cas d'apprentis enseignants de voile. Thèse non publiée. Paris : CNAM.